برخورداری، رمضان (۱۳۹۲). کشاکش اندیشه مدرن- پست مدرن: ضرورت کنش روشنفکرانه فیلسوف تعلیم و تربیت برای تحول در نظام آموزش و پرورش. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*،۳ (۲)، ۱۳۰- ۱۱۱.

# کشاکش اندیشه مدرن- پست مدرن:
# ضرورت کنش روشنفکرانه فیلسوف تعلیم و تربیت برای تحول در نظام آموزش و پرورش

رمضان برخورداری[۱]

تاریخ دریافت: ۹۲/۱/۷ تاریخ پذیرش: ۹۲/۹/۲۵

## چکیده

*هدف اصلی این پژوهش، بررسی و تحلیل تقابل‌های نظری اندیشه مدرنیته و پست مدرنیته به منظور مشخص کردن نقش فیلسوف تعلیم و تربیت در میانه چنین تقابلی می‌باشد. برای دست‌یابی به این هدف، از روش کاوشگری فلسفی انتقادی با دو مسیر انتقاد عقلانی و انتقاد رهایی بخشی استفاده بهره گرفته شد. با وجود تقابل‌های اندیشه مدرنیته و پست مدرنیته، نتیجه این مطالعه به امکان ترسیم اوصاف فلسفه تعلیم و تربیت به مثابه کنشی روشنفکرانه در مسیر تغییرات مطلوب در تعلیم و تربیت انجامید. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که روشنگری با وجود تقابل‌های مدرنیته و پست مدرنتیه نه تنها ممکن بلکه مطلوب نیز هست. تأثیر گذاری فلسفه تعلیم و تربیت مستلزم فیلسوفان تعلیم و تربیتی است که کنش‌های حرفه‌ای، عمومی و روشن‌فکری را توأم با یکدیگر به عنوان عوامل تشکیل دهنده وحدت شخصیتی در خود داشته باشند.*

***واژه‌های کلیدی:*** *روشنگری، مدرنیته، پست مدرنیته، کنش روشن‌فکری فیلسوف تعلیم و تربیت*

[۱]. عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی، ramazanbarkhordari@gmail.com

**مقدمه**

هر چند پیدایش فلسفه تعلیم و تربیت به صورت رسمی سابقه چندانی ندارد، اما در طول چند دهه‌ای که از عمر فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان رشته‌ای دانشگاهی می‌گذرد، محتوای قابل توجهی را برای مخاطبان خود به وجود آورده است. از آنجا که این حوزه مطالعاتی هویتی دو سویه دارد- یعنی هم به ساحت فکر فلسفی محض می‌پردازد و به سبب سرشت عملی تعلیم و تربیت از روی ضرورت به عمل تربیتی هم ناظر است- پرسشی اساسی که در مقاله حاضر مطرح می‌شود این است که برای فیلسوف تعلیم و تربیت غیر از تعهد نظری که ناظر به پژوهش در باب موضوع‌های فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشد، آیا تعهدی عملی هم می‌توان تصور کرد؟ آیا باید تابعی از وضع موجود بوده و مجری تکلیفی باشد که به او محول شده یا عاملی آفرینشگرانه است؟ شاید انگیزه طرح این پرسش ساده و البته حیاتی این باشد که هنوز فیلسوفان تعلیم و تربیت- حداقل در جامعه ایران- بیشتر مجری نقش بوده‌اند تا نقش آفرین یا تنها به تولید محتوا پرداخته‌اند. مقصود از نقش آفرینی، کنش روشنفکرانه[۱] است که چیزی فراتر از تولید محتوا می‌باشد. طرح کنش روشنفکرانه برخاسته از روشنگری[۲] «به اندیشه‌ای سازمان یافته از جنبش فلسفی، اجتماعی و سیاسی اشاره دارد و نیز ناظر به دوره‌ای تاریخی است که به طور عمده در قرن هجدهم [در اروپا] شکل گرفته است.» (کورن،۲۰۰۳،۷۳). پرداختن به روشن‌فکری و روشنگری به سبب پیوندهای ذاتی آن‌ها می‌باشد؛ چنانکه کانت بر این باور بود، روشنگری حقیقی، استفاده آزادانه از عقل در عرصه عمومی است (لوزنسکی،۲۰۰۳).

**روش**

در این پژوهش از روش کاوشگری فلسفی انتقادی بهره گرفته شد. انتقاد در کاوشگری‌های فلسفی دو معنای بارز دارد: یکی انتقاد به معنای تحلیل عقلانی است که به طور نمونه در آثار هرست (۱۹۷۴) نمود یافته و دیگری انتقاد به معنای جستجوی آرمان رهایی بخش که به طور نمونه در آثار کولی (۱۹۹۵)، بارلز (۱۹۹۵) و رابرتسون (۱۹۹۵) بازتاب یافته است. در این مطالعه، مقصود هر دو نوع کاوشگری فلسفی است. نخست ضمن بررسی مختصات و آرمان‌های روشنگری مدرن، چالش‌های پست مدرن که متوجه چنین آرمان‌هایی بوده است، مورد توجه قرار می‌گیرد. سپس، امکان روشن نگری

---

[1] .intellectual
[2]. enlightenment

(روشن‌فکری) پست مدرن بررسی می‌شود و در پایان در صورت پاسخ مثبت به چنین امکانی، حرفه فلسفه تعلیم و تربیت به مثابه فعالیتی روشنگرانه صورت‌بندی می‌شود و اقتضائات آن بر شمرده می‌شود.

## ادبیات پژوهش: زمینه‌ها و مبناهای روشنگری مدرن

روشنایی بخشیدن به جایی که روشن است کاری بیهوده به نظر می‌رسد، مگر اینکه مانند دیوگنوس[۱] اساساً در مورد روشن بودن آنچه روشن به نظر می‌رسد، تردید داشته باشیم. بنابراین، فعالیت روشنگرانه، روشنی بخشیدن به تاریکی است، هرچند روشنایی به نظر رسد. لذا، این سخن آل احمد که «مگر نه این که روشنایی یا روشنگری لازمه هر فکری است؟ «فکر» به محض اینکه امکان فعلیت یافت در انبان ذهن صاحبش روشنایی و وضوح پدید می‌آورد.» (آل احمد،۱۳۵۷، ۲۰) موجه به نظر نمی‌رسد؛ چرا که مسیر اندیشه ورزی امری آسان و ساده نیست. از این منظر روشنگری سابقه‌ای به قدمت دغدغه‌های انسانیِ بشر دارد، اما روشنگری به مثابه اصطلاحی نظام‌دار مربوط به دوره‌ای از فکر فلسفی غرب است که در آراء اندیشمندانی چون ولتر، روسو، کانت و بعدها در آثار کسانی چون هورکهایمر و آدورنو(۱۹۷۲) به شکل‌های مختلف صورت‌بندی می‌شود. در روشنگری سازمان یافته برخاسته از مدرنیته به اموری همگانی چون خرد انتقادی، پیشرفت، برابری و مانند آن برمی‌خوریم که به نوعی بیانگر روح غالب مدرنیته بوده و به مثابه چهارچوب فکری مدرنیسم عمل می‌کند. اصطلاح مدرنیسم دو گونه بکار گرفته می‌شود؛ «نخست بر جنبش‌هایی در اواخر قرن نوزدهم دلالت دارد. دوم، تاریخی و فلسفی‌تر است و بر «امر مدرن» به معنای مدرنیته – زمان یا دوره پس از قرون وسطی دلالت دارد.» برای سهولت می‌توان گفت میان این دو معنا رابطه‌ای وجود دارد که عبارت است از خودآگاهی که دوره‌های کهن،کلاسیک و سنتی را در می‌نوردد و بر امر نُو و زمان حال تاکید دارد. امر مدرن برخلاف دوره کلاسیک و سنت باوری بر این باور اساسی تکیه دارد که نو بودن از برخی جهت‌ها بهتر از امر کهن است. در حوزه فکر فلسفی، مدرنیسم از رنسانس(عصر نوزایی)- با اندیشه‌های فرانسیس بیکن در انگلستان و رنه دکارت در فرانسه آغاز می‌شود.» (پیترز و بوربولس،۲۰۰۴، ۱۰).

لوسین گلدمن[۲](۱۳۸۵)، ادوارد سعید[۳](۱۳۸۵) میشل فوکو[۴] (۱۹۹۹) آلن تورن[۵] (۱۳۸۵)

---

۱. دي شخ ***با چراغ*** هم گشت گرد شهر، ز د و و دد ملولم و انسانم آرزوست (مولانا جلال الد ن بلخ ، لـ ات شمس، غزل372، بر اساس چاپ بد ع الزمان فروزانفر، نشر هرمس، چ دوم ،1386)

2. Goldman
3. Said
4. Foucault
5. Touraine

هابرماس[1] (۲۰۰۱) و اپل[2] (۲۰۰۹) از جمله اندیشمندان معاصری هستند که کوشیده‌اند تا در اندیشه روشنگری مدرنیته بازنگری‌هایی داشته باشند و برخی از عناصر آن را به چالش بکشند. اگر مانند لیوتار[3] بر حسب نقدهایی که به چهارچوب‌های فکری مدرنیته وارد شده است، پست مدرنیسم را ناباوری و عدم ایمان به هرگونه روایت کلان یا فرا روایت[4] و به نوعی تجدید نظر در اساس‌های قوام بخش مدرنیته بدانیم (لیوتار،۱۹۸۴)، اندیشمندان یادشده هر یک به نحوی پست مدرن به شمار می‌آیند، اگرچه توافق مطلقی بر سر عناصر اندیشه پست مدرن وجود ندارد. بر اساس نگرش مدرن، آرمان‌هایی برای روشنگری و تکالیفی برای روشن‌فکر معین شده است. چالش با امور همگانی[5] و عام (فراگیر)- فرا روایت- مورد نظر روشنگری مدرنیته از جمله مهم‌ترین عناصری است که اندیشه مدرن و روشنگری برخاسته از اندیشه مدرن را به مبارزه طلبیده است و نکته قابل توجه اینکه این چالش از درون خود مدرنیته برخاسته است؛ یعنی عناصری در درون فکر مدرن مانند خرد انتقادی علیه عناصر دیگر آن چون جهان‌شمول بودن[6] را به چالش خوانده است.

بنابراین، در این پژوهش مسئله اصلی این است که آیا با توجه به نقدهایی که به آرمان‌های روشنگری مدرنیته وارد شده است، می‌توان صورت‌بندی پست مدرن از روشنگری و مطابق با آن آرمانی روشنگرانه برای فلسفه تعلیم و تربیت به مثابه فعالیتی حرفه‌ای عرضه کرد. در این صورت مؤلفه‌های آن صورت‌بندی و این تکالیف کدامند؟

## درون مایه‌های اساسی اندیشه روشنگری مدرنیته و ملاحظات پست مدرنی آن

شاید درون مایه‌های اساسی اندیشه روشنگری مدرنیته در بخش نخست مقاله «پاسخی به روشنگری چیست؟» ایمانوئل کانت باشد که «روشنگری[7]» خروج آدمی از نابالغی به تقصیر خویشتن خود و نابالغی ناتوانی در به کار گرفتن فهم خویشتن است بدون هدایت دیگری... دلیر باش در به کار گرفتن فهم خویش![8] این است شعار روشنگری.» (کانت،۱۳۸۶). به نظر بریتین[9] باور روشنگری به عقلانیت انسان چند ساحت اساسی را در بر می‌گیرد: ۱) تا جایی که اعمال انسان‌ها تابع عقل باشد، آزادند. لذا، اعمالی که تابع

---

1. Habermas
2. Apple
3. Lyotard
4. Meta-narrative
5. universal
6. universality
7. enlightenment
8. Dare to be Wise!
9. Brittan

اقتدار، خواه از نوع ادیان خواه سیاست باشند، آزادانه نیست، اگر نگوییم سرنگونی، رها شدن مستلزم تضعیف چنین مرجع قدرت‌هایی است؛ ۲) عقلانیت انسان، همگانی (جهان‌شمول) و رشد آن تنها نیازمند تعلیم و تربیت است. به موجب عقلانیت همگانی، همه انسان‌ها حقوق ویژه‌ای دارند، از جمله حق انتخاب و تعیین سرنوشت فردی خود؛ ۳) حیث غایی باور به عقلانیت این بود که همه اشکال حقیقی امور را می‌توان کشف کرد، خواه در مورد جهان (با استفاده از قوانین نیوتن)، یا ذهن (با بهره گیری از روان شناسی تداعی) یا حکومت خوب (با استفاده از قانون اساسی) یا زندگی شادمانه (که مانند حکومت خوب، توازن بود) یا معماری زیبا (با به کارگیری اصول معماری پالادیو[1]) (بریتین،۱۹۹۹).

به تعبیر گلدمن معنای پذیرفته شده «روشنگری» جریان‌های تجربی و عقلی گوناگون اندیشه سده هجدهم اروپا به ویژه فرانسه و انگلستان را در بر می‌گیرد (گلدمن،۱۳۸۵). در سطح فلسفی مهم‌ترین عامل قوام بخش مدرنیته خرد و شناخت مبتنی بر سوژه است. کانت و دکارت به عنوان چهره‌های برجسته روشنگری مدرنیته، شناخت و عقلانیتی مبتنی بر سوژه بنا نهادند؛ سوژه‌ای که در خود می‌اندیشد. در گستره تاریخ اجتماعی روشنگری یک مرحله تاریخی در رشد اندیشه «بورژوا» غرب است که در کل بخش اساسی و منحصر به فرد تاریخ فکر انسان را تشکیل می‌دهد که خصیصه‌های روشنگری را با ویژگی‌های اساسی زیر مشخص می‌کند:

۱) خود مختاری فرد: مهم‌ترین پیامد گسترش اقتصاد بازار آن است که فردی که در گذشته تنها جزئی از کل اجتماع در فرایند تولید بوده است، از آن پس تبدیل به یک عامل مستقل و یک نقطه عزیمت می‌شود؛
۲) پیمان اجتماعی: هرگونه مبادله دست کم باید مشارکت دو طرف را در بر گیرد. پیمان مقوله ذهنی بنیادینی است که روشنگری در چهارچوب آن به جامعه انسانی و به ویژه دولت می‌اندیشد. هابز، لاک، دیدرو و روسو از جمله مدعیان این دیدگاه بوده‌اند؛
۳) برابری: پیمان اجتماعی یک اراده عمومی را پدید می‌آورد که در پرتو آن «همه شهروندان آزاد هستند و از این رو اراده عمومی شکل حکومت را تعیین می‌کند؛
۴) همگانی کردن: دو وجه معرفت شناختی و اقتصادی دارد. وجه معرفت شناختی آن در اثر گفتار در روش دکارت چنین نمود می‌یابد که «قوه درست حکم کردن و تمییز خطا و صواب، یعنی خرد یا عقل به طور طبیعی در همه یکسان است و اختلاف آراء در این نیست که بعضی بیش از بعضی دیگر عقل

[1]. Palladio's principles

دارند، بلکه این است که فکر خود را به روش‌های مختلف به کار می‌گیرند و منظورهای واحد را در نظر نمی‌گیرند. ذهن نیکو داشتن کافی نیست، بلکه اصل آنست که ذهن را درست بکار برند...» (دکارت،۱۳۷۹) . وجه اقتصادی آن این است که در اقتصاد مبتنی بر پیمان و برابری، مبادله به مفهوم عمومی بودن، را فراگیر کرد. در اصل اگر قراردادهای مبادله به قدر کافی پیشرفته باشند، رفتار دو طرف بر اساس قوانین کلی و مستقل از هم تعیین می‌شوند. از این رو، مقوله همگانی به طور فزاینده هم معلول و هم شرط مبادله کالا می‌شود؛

۵) مدارا: مبادله به هیچ یک از باورهای دینی و اخلاقی دو طرف اعتنا ندارد. از این رو، نسبت میان مبادله در سطح اقتصادی و در سطحی تفکر با مدارا همبستگی و چه بسا هم افزایی دارد؛

۶) آزادی: مبادله تنها میان دو طرف آزاد و برابر امکان پذیر است. هرگونه محدودیت بر آزادی اراده و عمل خود به خود امکان عمل مبادله را از میان بر می‌دارد.

با وجود تمام اختلاف‌هایی که در موارد دیگر میان فیلسوفان روشنگری وجود دارد، بیشتر آن‌ها مقوله‌های یاد شده را پذیرفته و آن‌ها را ارزش‌های بنیادی طبیعی انسان و وجود اجتماعی قلمداد می‌کردند. مقوله‌هایی چون فردگرایی انتقادی،آزادی، برابری تمام انسان‌ها،کلیت قانون، مدارا، حق مالکیت خصوصی از جمله این وجه اشتراک‌ها هستند. اگرچه فیلسوفان روشنگری نسبت به بسیاری از موضوع‌ها نگرش‌های متفاوتی داشتند، اما همگی در برخورد با کلیسا هم سو بودند؛ تمام آن‌ها با عمل کردن به نام خرد فردی و ارزش‌های بنیادین آزادی، برابری انسان، عدالت و مدارا، کلیسا را به عنوان تباه کننده محکوم کردند. جامعه بورژوازی با سست کردن تمامی پیوندهای اجتماعی و انسانی و زدودن آن‌ها از متن آگاهی فردی، اندیشه و احساس انسان را از همه درون‌مایه آن زدود (گلدمن،۱۳۸۵).

## مقابله پست مدرنیته در برابر مدرنیته و به مثابه طرح ناتمام

از گزارش بسیار خلاصه‌ای که درباره مدرنیته و مدرنیسم ارائه شد، معلوم می‌شود که مدرنیته نوعی خودآگاهی است و چنانکه ابرامس[1] اشاره می‌کند، مدرنیسم عبارتست از «یک خودآگاهی و گسست ریشه‌ای از مبانی فرهنگ و هنر غربی.» و پیشگامان این گسست متفکران و هنرمندانی هستند که اموری که به آن اطمینان داشته‌ایم از جمله برداشت‌هایی از نوع برداشت‌های غربی از خود را مورد سوال قرار می‌دهند (ابرامس، ۱۹۸۱به نقل از پیترز و بوربولس، ۲۰۰۳). از نظر پیترز و بوربولس، در مقایسه با مدرنیسم، پست مدرنیسم دو معنای متفاوت دارد: پست مدرنیسم از منظر هنر می‌تواند برای اشاره به تحول‌هایی که در

[1]. Abrams

هنرهای متأخر روی داده است، بکار رود یا واکنشی در برابر مدرنیسم باشد. در معنای دوم می‌توان گفت پست مدرنیسم انتقال مدرنیته یا جهشی ریشه‌ای در نظام ارزش‌ها و اعمالی را نشان می‌دهد که مدرنیته بر آن‌ها تکیه دارد (پیترز و بوربولوس، ۲۰۰۳).

مقصود از نظام ارزش‌ها را شاید بتوان به تعبیر لیوتار همان روایت‌های مشروعیت بخشی تلقی کرد. لیوتار در اثر «*وضعیت پست مدرن*[1]» دو برداشت عمده از مشروعیت، مشروعیت سیاسی و مشروعیت فلسفی، را مورد نظر قرار داده است. موضوع مشروعیت سیاسی، بشریت در مقام قهرمان آزادی است. تمام انسان‌ها حق بهره مندی از علم را دارند. در برداشت دوم، دانش اعتبارش را نه در خود و نه در سوژه‌ای که با تحقق بخشیدن به امکان‌های یادگیری‌اش به وجود می آید، بلکه در سوژه‌ای عملی (اهل عمل) یعنی در بشریت به دست می‌آورد. اصل حرکت که موجب نیرو گرفتن و زندگی بخشیدن انسان‌ها می‌شود، خود- مشروعیت بخشی دانش نیست، بلکه خود- بستریابی آزادی یا در صورت ترجیح، خودگردانی آن است. این دو برداشت از مشروعیت که متناظر با دو سطح مدرنیته (آزادی و سوژه خود بنیاد) گرفته شده است، به مثابه روایت‌های کلان مشروعیت بخشی دوران مدرن عمل می‌کنند. اما، به طور مثال، در سطح نخست با این چالش مواجه می‌شود که آزادی (آزادی، برابری و برادری سه شعار اصلی انقلاب فرانسه که برآمده از روشنگری است) در صورت لزوم به برابری نمی انجامد؛ چراکه جامعه فردگرا قادر نیست، برابری اجتماعی را بدون محدود کردن شدید آزادی ثروت اندوزی یا براندازی کامل مالکیت خصوصی برقرار سازد. به نظر لیوتار، روایت کلان مشروعیت بخشی، صرف نظر از شیوه یکسان سازی مورد استفاده آن و صرف‌نظر از اینکه آیا روایتی نظری است یا رهایی بخش، اعتبار خود را از دست داده است (لیوتار،۱۹۸۴).

هورکهایمر و آدورنو نیز در اثر مشهور «*دیالکتیک روشنگری*» با نقد روشنگری مدرن، اندیشه روشنگری را به طور جدی مورد تردید قرار می‌دهد و اظهار می‌کنند که گرایش‌های جنبش روشنگری خود، نفی کننده دیالکتیکی هستند. روشنگری هم تنها راه آزادی اجتماعی است و هم ناگزیر به تمامیت خواهی منتهی می‌شود. از دیدگاه آنها، روشنگری دوران مدرن از همان آغاز زیر درفش رادیکالیسم پیش رفته است. روشنگری موافق با اصل خود حتی حداقلی از ایمان را که بدون آن جهان بورژوایی قادر به زندگی نبود نگاه نداشت. روشنگری خدمت وفادارانه به سلطه را که ایدئولوژی‌های قدیمی همیشه انجام می‌دادند، نشان نداد. گرایش اقتدارستیز آن که هنوز با اتوپیای مستتر در مفهوم عقل پیوند دارد، سرانجام آن را همان قدر با بورژوازی پیروز دشمن ساخت که با اشرافیتی که به سرعت با بورژوازی وارد ائتلاف

[1]. *The Postmodern Condition*

شد. همین که روشنگری در خدمت شیوه تولید مسلط قرار گرفت، با کوشش در نابودی هر نظمی که سرکوب شده است، خودش را تجزیه و منسوخ می‌کند (هورکهایمر و آدورنو،۱۳۸۳). از این رو، از نظر هورکهایمر و آدورنو روشنگری هویتی دو ساحتی دارد که هم می‌تواند به زیستی نوع بشر بینجامد و هم با فعال شدن ساحت دیگر آن می‌تواند به سرکوبی و ناکامی منتهی شود.

توماس مچر[1] اندیشه روشن‌فکری رادیکال پست مدرن را انحرافی می‌داند و بر این عقیده است که «تفاوت گرایش روشنفکرانه انحرافی امروزه که فلسفه جدید فرانسوی تنها قله کوه یخ آن را تشکیل می‌دهد، با مراحل مشابه دیگر در تاریخ گذشته ایدئولوژی سرمایه داری دوران افول به ویژه در مواضع رادیکال آن است. در مجموع، آنچه تخریب نامیده می‌شود، نقد ایدئولوژیک به کلیه مواضع مرکزی خردگرایی علمی غربی است. فرهنگ حاکم که در گرایش اصلی خود دارای موضعی نهیلیستی است، تا حدودی همه جنبه‌های زندگی روشنفکرانه را در بر می‌گیرد.» (مچر، ۱۳۸۴،۵۹). مچر با اشاره به دیدگاه‌های آنتونیو گرامشی[2] و هانا آرنت[3] معتقد است که «در دوران جدید آنچه رخ داده است، توسعه و تحکیم صورت‌بندی حاکم، هم از نظر کیفی و هم از نظر کمّی در سطحی بالاتر است. از این رو، با توسعه بازتولید فرهنگی ایدئولوژیک مواجه هستیم. آنچه از گرامشی می‌توان آموخت، این است که چنین باز تولیدی تنها با قرار دادن آن در روح و جسم و از طریق تسلط بر روح ، مغز و جسم او عملی می‌شود. آرنت در مقاله «*قدرت و خشونت*» چنین اظهار می‌کند که «خشونت قادر نیست، قدرت ایجاد کند... خشونت جمع ابزار اعمال فیزیکی است که در نهایت زندگی را هدف قرار می‌دهد. قدرت از جمع توافق‌ها بر می‌خیزد که تصمیم گیری‌ها و عمل‌ها بر پایه آن قرار دارند. ثبات قدرت منوط به درجه توافق با آن است.» (آرنت به نقل از مچر، ۱۳۸۴،۶۲). از این رو، به تعبیر مچر خرد گریزی تنها مواجه با خرد کلاسیک روشنگری نیست، بلکه تحکیم سلطه سرمایه داری در دوران افول است. تضعیف جهان‌شمول بودن یا به تعبیر لیوتار، مشروعیت بخش‌های کلان یا فرا روایت‌ها دستاورد مهمی که در پی داشته است، همانا توجه به غیریت[4] است. دریدا[5] در دفاع از اموری که از قلمرو توجه بیرون رانده شده‌اند، به شیوایی سخن گفته است؛ دیگران[6] کسانی هستند که زبانی متفاوت به کار می‌گیرند و از منظری متفاوت می‌نگرند. او از ما می‌خواهد «بگذاریم که دیگران باشند[7]»– مسئول غیریت[1] خود باشند و تلاش نکنیم آن‌ها را بر وفق

---

1. Metscher
2. Gramsci
3. Arent
4. otherness
5. Derrida
6. Others
7. Lets the Others to be

زبان و داستان‌های خود درآوریم (نادینگز، ۱۹۹۸). در مقابل بیشترین نقدهایی که به اندیشه مدرن وارد آمده است، به طور عمده دو طیف از پاسخ‌ها را می‌توان مشاهده کرد. اگر به تعبیر لارنس کهون[2] مدرنیته را به مثابه بیماری در نظر گیریم که در بستر مرگ افتاده است، دو گونه مواجه با این وضعیت قابل تصور است. نخست آنکه امیدی به بهبودی این بیمار نیست و زمانش به سر آمده است و دیگر اینکه این بیمار می‌تواند به حیات خود ادامه دهد، هرچند که چنین حیاتی متعالی نباشد (کهون، ۱۳۸۱).

## امکان طرح روشنگری- روشنگری در میانه نزاع مدرن-پست مدرن

با توجه به بحث‌های مطرح شده، به نظر می‌رسد امکان طرح پرسش روشنگری در کشاکش اندیشه مدرن و پست مدرن نیازمند بازشناسی امکان توافق اندیشه‌هایی از هر دو جبهه فکری می‌باشد. از یک سو، فیلسوف تعلیم و تربیتی که قائل به تحول در نظام آموزش و پرورش است، نمی‌تواند به اندیشه پست مدرن از نوع ریشه‌ای آن پابند باشد؛ زیرا خود اندیشه تحول به معنای عام و تحول در نظام آموزشی به طور خاص، نیازمند پایبندی به حداقلی از بایسته‌ها است و با نفی هرگونه بایستگی در قرائت اندیشه پست مدرن ریشه‌ای (رادیکال) نمی‌توان بایسته‌های حداقلی را در جامعه به معنای عام و تعلیم و تربیت به صورت خاص محقق کرد. از سوی دیگر، اندیشه روشنگری مدرنیته هم دست خوش انتقادها و بحران‌های جدی بوده است که برای ادامه حیات خود نمی‌تواند جدایی از آن‌ها باشد. بنابراین، بازشناسی امکان روشن‌فکری که برآیند کشمکش میان اندیشه مدرن و پست مدرن می‌باشد، نیازمند توجه به ملاحظه یاد شده است.

کانت به عنوان یکی از مهم‌ترین چهره‌های برجسته اندیشه روشنگری مدرنیته ضمن اینکه تعریف ویژه خود را از عقل ارائه می‌کند و استفاده نکردن از آن را مربوط به دوره نابالغی انسان می‌داند، پیشنهاد مهمی که برای خروج از نابالغی دارد، این است که با استفاده از عقل در عرصه عمومی بیاموزیم که از آن برای خود بهره ببریم و بدین وسیله موجبات خروج از نابالغی را پیدا کنیم (لوزونسکی،۲۰۰۳). با این بیان کانتی می‌توان به اصل خرد مبتنی بر گفتگو قائل شد. بر این اساس، از نسبی باوری که مشی اندیشه پست مدرن رادیکال یا ریشه‌ای است، فاصله گرفته می‌شود و جهان‌شمول بودن عقل انسان معنایی حداقلی پیدا می‌کند. بوربولس با الهام از هابرماس تلاش می‌کند در پرتو یک دفاع پست مدرنی از نوع غیرریشه‌ای از

[1] . otherness
[2] . Cahoon

عقل، از عقلانیت یا خردمندی[1] سخن بگوید. او ضمن نقد اندیشه عقل مدرن دکارتی که قائل به جهان‌شمول بودن است، از جهان‌شمول نحیف[2] یا حداقلی سخن می‌گوید که چهار ویژگی یا فضیلت[3] برای آن ذکر می‌کند. فضیلت‌ها ابعاد منعطف منش هستند. این فضیلت‌ها از نظر بوربولس عبارتند از: تلاش برای دست‌یابی به عینیت[4] (عینیتی که به صورت بینا ذهنی حاصل شود)، معقولیت (ظرفیت برای تغییر)، ابطال گروی[5]، اخذ نگرش مبتنی عمل گرایی(مقصود مکتب عمل گرایی دیویی نیست، بلکه نگرشی است که به اهمیت مسائل عملی به عنوان محرک تحول عقلی، اخلاقی و سیاسی باور دارد) و داوری خردمندانه[6] (بوربولس، ۱۹۹۵).

هابرماس نیز هم نگرش بدبینانه آدورنو و هورکهایمر را در مورد روشنگری مدرن رد می‌کند و هم دیدگاه اندیشمندان پست مدرن رادیکال را که به طور ریشه‌ای هنجارهای فرا تاریخی و استعلایی را نادیده می‌گیرند، مورد تردید قرار می‌دهد. به نظر او، کانت عقل را از چشم انداز خود عقل نقد کرده است؛ یعنی استدلال منسجمی درباره کارکرد خود- محدود ساز عقل ارائه کرده بود. حال اگر قرار است هزینه‌های ایجاد این عقل خود- محدود ساز مشخص شود، این امر نیازمند افقی عقلانی است که از این حد و مرزها فراتر رود و گفتمان استعلا گرایانه ای که هزینه‌های مورد نظر را جمع می‌بندد، بتواند در درون آن عمل کند. چنین نقد ریشه‌ای تری از عقل باید عقل فراگیرتر و جامع‌تری را مفروض بپندارد (هابرماس،۱۳۸۱). هابرماس با طرح چنین مقدماتی تلاش می‌کند از خرد ارتباطی[7] در مقابل خردِ سوژه محور سخن بگوید. شاید اندیشه خرد ارتباطی مورد نظر هابرماس را با طرح گسترده‌تر او درباره علائق انواع دانش که در دهه ۱۹۶۰ مطرح کرد، بهتر بتوان دریافت. به نظر او، به طور معمول در یک دسته بندی از انواع دانش‌ها سه دسته کلان را می‌توان بازشناسی کرد که هر یک مبتنی بر علائق خاص هستند. علوم طبیعی(تجربی) که علائقی فنی دارند و علوم تاریخی- هرمنوتیکی که علائق تفهمی دارند. در مورد علاقه اخیر، رابطه ساختار با عمل، محتمل علاقه‌ای ارتباطی(عملی) است. ما تاریخ و انسان شناسی را به این قصد پی جویی می‌کنیم که فهم متقابل و فهم خویشتن را در زمینه حوادث دور زمانی یا مکانی اما مربوط تسهیل کنیم. نوع سوم که علوم نظام‌مند و انتقادی است. این علوم امکان کنش‌های سامان یافته انسانی مانند سیاست، اقتصاد و در کل علوم انسانی یا اجتماعی را فراهم می‌کنند. این علوم دارای میل(علاقه) به رهایی هستند، دیدگاه

---

1. reasonableness
2. weak universalism
3. virtue
4. objectivity
5. fallibilism
6. judiciousness
7. Communicative reason

استعلایی‌شان، رهایی از نسبت‌هایی است که به ظاهر طبیعی می‌آید (هابرماس، **۱۹۷۱** به نقل از احمدی، ۱۳۸۳). در اینجا مقصود از علاقه در نظر هابرماس، ساختار ویژه علوم مختلف است که پیشاپیش آن علم را به انواع معینی از کاربرد متمایل می‌سازد. در واقع به نظر هابرماس «دیدگاه ناامیدانه کسانی چون هورکهایمر، آدورنو و نیز مارکوزه در خطایی نظری ریشه دارد. هر سه متفکر میان تکنیک و پراتیک[۱] (کنش متقابل) تفاوت نگذاشتند. درحالی که باید میان کنش ابزاری (که با قاعده‌های تکنیکی تعیین می‌شود و بر دانش تجربی استوار است) و کنش ارتباطی یا کنش متقابل که در واقع به پذیرش حقوق برابر و کامل طرفین مکالمه وابسته است، تفاوت گذاشت.»(احمدی،۱۳۷۳،۱۷۳). به عقیده هابرماس، مارکس هم پراکسیس را به کار کاهش داده است و هم کنش ارتباطی را به حد کنش ابزاری تنزل داده است (هابرماس، **۱۹۹۰** به نقل از احمدی، **۱۳۷۳**) .به نوعی شاید بتوان گفت که اندیشه خرد ارتباطی بسط و تفصیل همان عبارت کلیدی که از کانت باشد که با استفاده از عقل در عرصه عمومی می‌آموزیم که از آن برای خود بهره بریم و از این رو موجبات خروج از نا بالغی را پیدا کنیم.

با نظر به اندیشه هابرماس که پاسخ‌هایی برای چالش‌های اندیشه روشنگری مدرنیته عرضه می‌کند، به نظر می‌رسد که سوال امکان روشنگری را در پرتو نوع اخیر یعنی علائق دانش انتقادی که همانا میل به رهایی است، بتوان پاسخی مثبت داد. از این رو، با توجه به خصلت اجتماعی تعلیم و تربیت، فیلسوف تعلیم و تربیت نیز نمی‌تواند در جهت تحقق آرمان رهایی بخشی از این کنش غفلت ورزد.

نباید از یاد برد که هابرماس میان سه مفهومی که ظاهراً به هم نزدیک هستند، تفاوت قائل می‌شود. این سه مفهوم عبارتند از: کار[۲] که به فراشد زیست شناسانه بدن انسان جهت برآوردن نیازهای جسمانی که شرط آن خود زندگی است، مربوط می‌شود. کار[۳] به معنای تولید و ساختن که شرط آن (بودن در جهان) است، به عنوان فعالیتی تلقی می‌شود که جنبه غیرطبیعی دارد. مفهوم سوم، کنش[۴] است که به مناسبات میان افراد مربوط می‌شود شرط کنش (بودن با دیگران) است.

از نظر هابرماس، انسان بودن انسان به واسطه کنش ورزی انسان است (احمدی، **۱۳۷۳**). از این رو، زمانی که از کنش روشنفکرانه فیلسوف تعلیم و تربیت سخن می‌گویم، مقصود متوجه کاربردی است که هابرماس از مفهوم کنش در نظر دارد.

---

[1] . technic & pratice
[2] . labor
[3] . work
[4] . action

**انواع فلسفه‌های تعلیم و تربیت:** ضرورت کنش روشنفکرانه فیلسوفان تعلیم و تربیت برای تحول در نظام آموزش و پرورش

جان کلارک[۱] در مقاله «*آیا فلسفه تعلیم و تربیت آینده‌ای دارد؟*» نگاهی توصیفی به اقسام وضعیت فلسفه تعلیم و تربیت از سه منظر داشته است. از نظر او، سه گونه می‌توان به فلسفه تعلیم و تربیت نگاه کرد: فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک نهاد اجتماعی، فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان فعالیتی دانشگاهی و فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک اشتغال روشنفکرانه[۲] (کلارک،۲۰۱۱). در دسته بندی سالتیس[۳] که پیش‌تر، از اقسام فلسفه تعلیم و تربیت به عمومی، حرفه‌ای و شخصی داشته است، به نظر می‌رسد کنش روشنفکرانه تحت نوع فلسفه تعلیم و تربیت شخصی قرار می‌گیرد و ضمن تفاوت نیازمند دارا بودن انواع دیگر نیز هست و با آن وحدت شخصیتی فیلسوف تعلیم و تربیت نمود می‌یابد. هدف‌های تعلیم و تربیت به عنوان عرصه فعالیت‌ها و مناقشات در تعلیم و تربیت و محل برخورد طیف‌های متفاوتی هستند که خواست‌های متفاوتی را درخواست می‌کنند. کارگزاران، معلمان، دانش آموزان، رسانه‌ها، جناح‌های سیاسی، والدین، کارشناسان نمونه‌های این درخواست‌ها هستند که به ضرورت، خواسته‌های آن‌ها موازی با هم نیستند. در هر دوره، مردم و نهادها تعریف‌های متفاوت و اغلب هدف‌های بحث انگیزی برای تعلیم و تربیت تصور می‌کنند. هدف‌های تعلیم و تربیت مانند دیگر موضوع‌های سیاسی، وابسته به شواهد سیاسی، هنجاری، پویا و جدال برانگیز هستند. اما این جدال رفته رفته جای خود را به سیاست ثابتی می‌دهد. موضوع قابل تأمل این است که چگونه چنین توافقی حاصل می‌شود. بنابراین، نکته‌ای که جای بررسی دارد این است که چه کسی در شکل دهی هدف‌های تعلیم و تربیت می‌تواند اظهار عقیده کند، هدف‌های چه کسی مشروع است، چه هدف‌ها و چه مقاصدی مطلوبند و باید مورد توجه قرار گیرند و هدف‌ها چه کسی در سیاست و اقدام آموزشی باید دنبال شود و چرا.

پروژه «انسان: یک دوره مطالعه[۴] (MACOS) در کوئیسلند استرالیا نمونه بارزی از عرصه این نزاع‌ها بر سر هدف‌های تعلیم و تربیت است که کوین هاریس[۵] آن را در مقاله « هدف‌ها، هدف‌های چه کسانی؟[۶]» تحلیل کرده است. این پروژه یک دوره مطالعات اجتماعی برای استفاده دانش آموزان یازده ساله دوره ابتدائی بود. اهمیت این برنامه توسط «جروم برونر[۷]» نشان داد و اولین بار در اوایل دهه ۱۹۶۰ در

[1]. Clark
[2]. Intellectual Pursuit
[3]. Soltis
[4]. *Man: A course Of Study*
[5]. Harris
[6]. *Aims, whose aims?*
[7]. Bruner

مدارس آمریکائی اجرا شد. «برونر» از سوی مؤسسه آمریکایی تحقیقات تعلیم و تربیت و انتشارات آمریکایی تربیتی به خاطر نقشی که در پروژه MACOS داشت، مورد تحسین قرار گرفت. پروژه‌ای که از آن به عنوان یکی از مهم‌ترین کوشش‌های عصر ما برای ارتباط دادن پژوهش و نظریه در روا نشناسی تربیتی با محتوای آموزشی یاد می‌شود. این پروژه در سال ۱۹۳۷ در شش پایه نظام آموزشی استرالیا به طور آزمایشی اجرا شد. با به کارگیری آن در پانزده مدرسه کوئینسلند، حمایت فراگیری از سوی دپارتمان تعلیم و تربیت یافت. با وجود این، اجرای این طرح با شبکه کوچک سازمان یافته مبارزان اخلاقی بنیادگرایی مسیحی که درگیر یک نزاع عقیدتی گروهی و اعمال نفوذ سیاسی بودند، مواجه شد. همین اتفاق یک دهه زودتر در امریکا رخ داده بود و MACOS با مخالفت مشابهی روبه رو شد. بنابراین، سرچشمه بیشتر مخالفت‌هایی که با این پروژه می‌شد، از آمریکا بود. مخالفت‌ها با این طرح ادامه داشت تا اینکه یک مسیحی بنیادگرا به نام رونا جوینر[1] به آن شدت بخشید. بعد از یک دوره طولانی که از نظر سیاسی ناآرام بود، جوینر که به عنوان توزیع کننده انتشارات انجمن جان بیرچ[2] شناخته شده بود، به تدریج اعتماد سازمان‌های ایالتی جناح راست را جلب کرد و سرانجام ارتباطات بین‌المللی و ملی را توسعه داد. جوینر انجیل را به عنوان تنها گنجینه حقیقت و قانون مطرح کرد. او خود و پیروانش را به عنوان اقلیت در نظر نمی‌گرفتند، اما بیشتر از آن اظهار می‌کرد که او کسی است که با خداست و کسی که با خداست، اکثریت است و تنها نیست. جوینر با طرح MACOS مخالف بود؛ زیرا عقیده داشت این طرح جانشین‌هایی برای هسته زندگی خانوادگی و معرفت بنیادگرایانه مسیحی عرضه می‌کند و اعلام کرد که تهدیدی برای فروغ مسیحیت است (هاریس،۱۹۹۹).

در نهایت هاریس، فیلسوفان تعلیم و تربیت را به تأمل در فرایند تأثیر گذار بر عوامل تدوین هدف‌های تربیتی دعوت می‌کند. نکته دیگر اینکه آنچه که باید درباره آن اندیشه کرد، این است که دولت چگونه نظریه پردازی می‌کند و با توجه به نحوه صورت‌بندی و اجرای هدف‌ها و خط مشی تربیتی، دولت چگونه به نقش خود می‌پردازد. این مثال روشن می‌سازد که تنها نظریه پردازی درباره مسائل تعلیم و تربیت از سوی فیلسوفان تعلیم و تربیت پشتوانه‌ای برای طرح آن‌ها به صورت عملی در تعلیم و تربیت فراهم نمی‌کند؛ زیرا، تدوین هدف‌ها از عوامل غیرعقلی نیز تأثیر می‌پذیرد و پذیرفتن چنین واقعیتی فیلسوفان تعلیم و تربیت را به سمت کنش روشنفکرانه که از کنش حرفه‌ای متمایز است، سوق می‌دهد.

---

1. Joyner
2. Birch

## شرایط کنش روشنگرانه فیلسوف تعلیم و تربیت

ویژگی متمایزی که کنش روشنفکرانه فیلسوفان تعلیم و تربیت دارد، همانا التفات داشتن به عوامل اساسی تعلیم و تربیت در نظام تعلیم و تربیت است. مهم‌ترین این عوامل هدف‌ها، محتوا، فرایند، روش‌ها و ارزشیابی می‌باشند و پرسش از اینکه هر کدام از این عوامل چگونه سازمان یافته‌اند و نحوه سازمان آن‌ها چه نوع آگاهی ایجاد می‌کند و چه مقدار تأمین کننده آرمان‌های عمومی جامعه است. البته، باید توجه داشت به سبب پیوند کنش‌های تعلیم و تربیت با دیگر کنش‌هایی که در سطح اجتماع روی می‌دهد، دامنه کنش روشن‌فکری فیلسوف تعلیم و تربیت به اندازه بافت و مؤلفه های اجتماعی باید گسترش یابد. به عبارت دیگر، شناسایی ارتباط این کنش غیر از مجرای دانش رسمی است. حال پرسش دیگری که مطرح می‌شود این است که فیلسوف تعلیم و تربیت بر آمده از تبیینی که ذکر شد، از چه ویژگی‌های مطلوبی باید برخوردار باشد تا بتواند کنش روشنفکرانه مطلوب داشته باشد؟ در ادامه، مهم‌ترین مؤلفه ها و ویژگی‌های فیلسوف تعلیم و تربیت به مثابه روشن‌فکر معرفی می‌شود.

## پراکسیس و زبان روشنگرانه (روشنفکرانه) فیلسوف تعلیم و تربیت: حرفه‌ای یا آماتور

بر اساس نقد خرد سوژه بنیاد که مورد منظر اندیشمندان پست مدرن است، خرد انسان امری در خود فرو بسته نیست، بلکه در پیوند و التفاتش به بیرون از خود عمل می‌کند. آگاهی روشن‌فکر خود حاصل برهم کنش‌های اجتماعی است. تفاوتی که آگاهی روشن‌فکر از آگاهی غیر روشن‌فکر دارد در تسلط روشن‌فکر به برهم کنش‌های اجتماعی، شناسایی عوامل اساسی که مانع از رهایی می‌شوند و آگاهاندن جامعه از چنین رویدادها و حرکت در مسیر رهایی از عوامل بازدارنده می‌باشد.

حال که مشخص شد کنش روشن‌فکر در عرصه عمومی اتفاق می‌افتد، سوال این است که آیا با زبان و ادبیات حرفه‌ای و تخصصی خود باید در عرصه عمومی ارتباط برقرار کند یا خیر. از دیدگاه ادوارد سعید حقیقت این است که روشن‌فکر نه آنقدر باید از بحث و جدل دور و چهره دوستانه‌ای مانند یک کارشناس فنی داشته باشد و نه نقش یک کاساندرا[1] تمام وقت را بازی کند که نه تنها با نیتی پاک ناخوشایند جلوه می‌کند، بلکه سخنش نیز گوش شنوایی ندارد. همه انسان‌ها را جامعه احاطه کرده است. فرق نمی‌کند که آن جامعه چقدر باز و آزاد است و آن فرد تا چه حد برخلاف مسیر شنا می‌کند. به هر

[1]. دختر پریام پادشاه تروا که آپولون عاشق او شد و به او قدرت غیب گویی بخشید، ولی بعدها از او رنجید و اعلام کرد کسی نباید غیب گویی های او را باور کند. در هنگام تصرف تروا به دست آگاممنون افتاد و به قتل رسید.

حال این تصور شایع است که سخن روشن‌فکر باید شنیده شود و در عمل محرک مناظره و در صورت امکان جدل باشد. به طور قطع نه خاموشی کامل و نه نافرمانی کامل را می‌توان جایگزین کرد (سعید، ۱۳۸۵). سعید چالش‌های اخیر اقدام‌هایی که برای محقق شدن روشن‌فکر وجود دارد، را با عنوان آسیب‌های حرفه‌ای چنین بیان می‌کند که اولین فشارها تک رشته[1] کاری است. هرچه فرد بیشتر از نردبان نظام آموزش بالاتر رود، به همان میزان و بیشتر نسبت به قلمرو علم تک بعدی‌تر می‌شود. تک رشته کاری احساس برانگیختگی و اکتشاف را که هر دو به صورتی جدا نشدنی در کامل کردن روشن‌فکر حضور دارند را از بین می‌برد. دومین فشار، نظر کارشناسی و حرفه کارشناسان مورد تایید کارفرمایان می‌باشد. نوع دوم فشارها تعیین می‌کند که چگونه سخن بگویی و چه قلمرویی را مورد توجه قرار دهید. به بیان دیگر، نظر کارشناسی ارتباط چندانی به علم ندارد. به طور مثال، نظرات نوام چامسکی در مورد ویتنام چه بسا غنی‌تر از نوشته‌های کارشناسان تایید شده است. سومین فشار حرفه‌ای گری، سوق پیدا کردن اجتناب ناپذیر به سوی قدرت و آمریت متصل به آن است. به طور نمونه، بنیادهای بزرگی که توسط راکفلرها، فوردها تاسیس شده است، همگی کارشناسان دانشگاهی را برای تحقیق و مطالعه بر نامه‌های آینده تبلیغاتی و سیاسی خود به خدمت درآورده‌اند. از این رو، مشکل روشن‌فکر تلاش برای روبه رو شدن با تجاوزهای حرفه‌ای کردن است. ادوارد سعید پیشنهاد می‌کند که با توجه به مشکلات حرفه‌ای گری، غیرحرفه ای گری در رأس یک برنامه روشن‌فکر قرار گیرد؛ یعنی میل به حرکت نه برای سود یا پاداش بلکه برای عشق و علاقه خاموش ناشدنی به منظری وسیع‌تر، میل به برقراری ارتباط از میان خطوط و موانع و عدم قبول وابستگی به یک رشته خاص و اهمیت دادن به اندیشه‌ها و ارزش‌ها با وجود محدودیت‌های یک حرفه. روشن‌فکر امروز باید آماتور[2] باشد. به این معنی که باور داشته باشد که حتی در قلب فنی‌ترین و حرفه‌ای‌ترین عملی که کشورش درگیر آن است در ارتباط با قدرت، شیوه کنش متقابل شهروندان و همچنین ارتباط با جوامع دیگر مسائل اخلاقی را مطرح کند. روشن‌فکر آن کارمند یا کارگزاری نیست که خود را تسلیم هدف‌های سیاسی و حتی صنفی که ذهنیت حرفه‌ای مشابهی دارد، کند. بسیاری از روشن‌فکران در برابر چنین وسوسه‌هایی کاملاً سر فرود می‌آورند.

سعید (۱۳۸۵) روش آماتوری را برای حراست از وقوع چنین گرایشی پیشنهاد می‌کند. آماتورگری یعنی پذیرش خطرها و نتایج نامعلوم قلمرو همگانی انتشار وسیع و نامحدود یک سخنرانی، کتاب و مقاله

[1] .disciplinary

[2]. Amateur به معنی غیرحرفه ای؛ دوستدار هنر؛ و اشتغال به هنر به خاطر ذوق نه برای امرار معاش.

به جای فضایی محدود به متخصصان که حرفه‌ای‌ها آن را به کنترل در آورده‌اند.

پرسش مهمی که مطرح است این است که آرمان روشنگری در پرتو وضعیتی که از نتیجه کشاکش اندیشه مدرن–پست مدرن پیدا کرد، چیست؟ نتیجه حاصل از اندیشه پست مدرن بازنگری شده بوربولس این بود که نوعی جهان‌شمول بودن حداقلی یا نحیف پذیرفته می‌شود نه جهان‌شمول بودن حداکثری. در این صورت، دیگر به تعبیر سعید یاوه سرایی درباره افتخارات فرهنگ «ما» یا پیروزی‌های تاریخ «ما» ارزش آن را ندارد که روشن‌فکر انرژی خود را صرف آن‌ها کند. به خصوص اینکه امروزه بسیاری از جوامع از نژادها و پیشینه‌های متفاوتی ترکیب شده‌اند و در برابر هر نوع فرمول تقلیل یابنده مقاومت می‌کنند. امکان دست‌یابی به چنان قلمروی باید متکی به ایمان نا خریدنی روشن‌فکر به یک نوع مفهوم عادلانه و بی طرف باشد که امکان تمییز قائل شدن میان ملت‌ها و افراد را فراهم آورد(سعید، ۱۳۸۵).

مایکل اپل[1] هفت نوع تکلیف برای تحلیل انتقادی یا تحلیل گران انتقادی بر می‌شمرد که با توضیحی که از روشنگری و تکلیف روشن‌فکر داده شد، سازگار است؛ نخست تکلیف مبتنی بر سلبیت است. کارکرد آن نشان دادن ارتباط خط مشی‌ها و عمل تربیتی با بهره کشی و تحکم است. تلاش علیه چنین گرایشی در گستره جامعه است. دومین تکلیف باید تناقض‌ها و ابعاد ممکن کنش را نشان دهد. نوع سوم تکلیف به باز تعریف چیستی پژوهش می‌پردازد. نوع چهارم به تأثیر از تعریف گرامشی یکی از ویژگی‌های تعلیم و تربیت حقیقی، بیرون راندن دانش ممتاز (مربوط به نخبگان) نیست بلکه بازسازی شکل و محتوای آن است تا آنجاکه در خدمت نیازهای اصیل جامعه پیش رونده باشد. به تعبیر گرامشی، چنین کاری را روشن‌فکران ارگانیک[2] انجام می‌دهند[3]. نوع پنجم ابقای سنت‌های اثربخش در قید حیات است. نوع ششم، نقد سنت‌های در قید حیات و پرسش از کارکرد آن‌ها از این نظر که در خدمت چه کسانی است؟ و چگونه و در چه شکلی قابل دسترس است؟ از این رو، مهارت‌های روزنامه نگاری و رسانه‌ای، مهارت‌های علمی و عمومی و توانایی سخن گفتن برای مخاطبان متفاوت به گونه‌ای فزاینده به

---

[1]. Apple

[2]. Organic intellectual

[3]. از نظر گرامشی روشن‌فکر کسی است که در جامعه فرهنگ و ایدئولوژی تولید می‌کند و به چند دسته تقسیم می‌شوند: ۱) روشن‌فکر ارگانیک در زمینه های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی فعالیت داشته و به طبقه آگاهی همگون می بخشد و در واقع حلقه واسط میان فلسفه و مردم هستند؛ ۲) روشن‌فکر سنتی نماینده موضع اخلاقی و ایدئولوژی طبقه حاکم است و در خدمت بسط و ترویج سلطه طبقه حاکم است و۳) روشن‌فکر عام: از نظر گرامشی تمام مردم روشن‌فکر به معنای عام هستند اما نقش روشن‌فکر را در جامعه ایفا نمی کنند( البته چنین دسته بندی را نمی‌توان وام از محدودیت های نگرش گرامشی که در اوایل قرن بیستم در زمانه ایتالیای فاشیستی موسولینی زندگی می کرده ملاحظه کرد.) (رائی تهرانی،۱۳۸۸).

امری حیاتی بدل می‌شود. در نهایت، چنین کنش روشنفکرانه از نظر اپل متناسب و هماهنگ با تحولات پیش رونده اجتماعی در مقابل مفروضه‌های خط مشی راست گرا قرا می‌گیرد (اپل،۲۰۰۹). نوع پرسش‌هایی که فیلسوف تعلیم و تربیت از منظر روشنگرانه (روشنفکرانه) مطرح می‌کند، چنین است؛ تعلیم و تربیت فعلی برای چه کسانی است؟ تعلیم و تربیت کنونی برای چه مقصودی است؟ فرایند تصمیم گیری در مورد هدف‌های تعلیم و تربیت فعلی چگونه است؟ نحوه انجام پژوهش درباره تعلیم و تربیت فعلی چگونه است؟ ماهیت دانش پژوهشی در تعلیم تربیت چیست و در پیوند با چه کسانی است؟ روابط انسانی در سازمان تعلیم و تربیت چگونه است؟ با مقایسه دیدگاه‌های اپل و سعید مشخص می‌شود که اگرچه به ترتیب با عنوان تحلیل گر تربیتی و روشن‌فکر تکالیفی را بر شمردند، اما در توافق با نظر گرامشی معتقدند که تحلیل گر انتقادی و روشن‌فکر باید در زیر دسته بندی روشن‌فکر ارگانیک به کنش ورزی و اثر گذاری بپردازند.

## نتیجه گیری

در این مطالعه، نگاه دومی که لارنس کهون در مواجه با نقدهای وارد آمده به اندیشه مدرنیته بر شمرده است، اتخاذ شد و تصور بر این است که اگرچه اندیشه پست مدرن برخی از عناصر اندیشه روشن نگری مدرنیته را به چالش خوانده است، اما در پرتو این نقدها اندیشه روشنگری به طور کامل وانهاده نمی‌شود و می‌توان به صورت‌بندی پست مدرنی از روشنگری دست پیدا کرد. چنین امکانی را محققانی چون ادگار و همکاران (۲۰۰۸)، گایر (۲۰۰۳)، بوربولس (۱۹۹۵) و برخورداری (۱۳۸۹) نیز تصور کرده‌اند. در نتیجه این امکان، برای فلسفه تعلیم و تربیت و فیلسوفان تعلیم و تربیت نیز می‌توان کنشی روشنگرانه در نظر گرفت. یکی از مهم‌ترین عناصری که در پرتو اندیشه پست مدرن قوام بخش روشنگری پست مدرن و به دنبال آن فلسفه تعلیم و تربیت به مثابه کنشی روشنگرانه خواهد بود، طرح پرسش از کل فرایند هدف‌گذاری، روش ها، انواع مختلف ارزیابی و نحوه تولید دانش پژوهشی در تعلیم و تربیت می‌باشد. در پاسخ به این پرسش‌ها، پاسخ‌های رسمی داخل پرانتز گذاشته خواهد شد و کنش روشنگرانه فلسفه تعلیم و تربیت در لابه لای پاسخ‌های آشکار در پی پاسخ‌های ناپیدای آن خواهد بود و سویه‌های پنهان آن را آشکار خواهد کرد و انتظار می‌رود که کنش روشنفکرانه فلسفه تعلیم و تربیت معطوف به آرمان رهایی باشد و فرایند پیچیده‌ای که طی می‌کند، به آن منجر شود.

**منابع**


احمدی، بابک (۱۳۷۳). *مدرنیته و اندیشه انتقادی*. تهران: نشر مرکز.

آل احمد، جلال(۱۳۵۷). *روشنفکران*. تهران: نشر خوارزمی

برخورداری، رمضان (۱۳۸۹). *پارادوکس ایدئولوژی در تربیت رسمی و پلو رالیسم روش شناختی در فلسفه تعلیم و تربیت*. نخستین همایش ملّی فلسفه تعلیم و تربیت، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

بلخی، جلال الدین محمد(۱۳۸۶).*کلیات شمس*. ویراسته بدیع الزمان فروزانفر، تهران: نشر هرمس.

پیترز، میشل؛ بوربولس، نیکلاس(۲۰۰۳). *پژوهش تربیتی پساساختارگرا*. ترجمه رمضان برخورداری(در دست انتشار)

تورن، آلن(۱۳۸۵). *نقد مدرنیته*. ترجمه مرتضی مردیها، تهران: نشر گام نو.

دکارت، رنه(۱۳۷۹). گفتار در روش راه بردن عقل(*سیر حکمت در اروپا*). تهران: نشر زوار.

رائی تهرانی،حبیب (۱۳۸۸). نظریه هژمونی آنتونیو گرامشی.*کتاب ماه علوم اجتماعی*، شماره ۱۰۸،۱۶-۹۹

سعید، ادوارد (۱۳۸۵). *نقش روشنفکر*. ترجمه حمید عضدانلو،تهران: نشر نی.

کانت، ایمانوئل(۱۳۸۱). *در پاسخ به روشنگری* چیست؟. ترجمه سیروس آرین پور (از مجموعه از مدرنیسم تا پست مدرنیسم ویراسته لارنس کهون)، ویراستار فارسی عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.

گلدمن، لوسین(۱۳۸۵). *فلسفه روشنگری*. پژوهش و ترجمه شیوا کاویانی، تهران: نشر اختران

مچر، توماس(۱۳۸۴). *جامعه مدنی و آگاهی پسامدرنیستی*. ترجمه فرهاد بامداد، تهران: پیلا.

نادینگز، نل (؟). فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه رمضان برخورداری (در دست انتشار).

هابرماس، یورگن(۱۳۸۱). *از مجموعه از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*. ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی.

هورکهایمر، ماکس؛ آدورنو، تئودرو (۱۳۸۱). *دیالکتیک روشنگری*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان (از مجموعه از مدرنیسم تا پست مدرنیسم ویراسته لارنس کهون)، ویراستار فارسی عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.

Apple, M. W. (2009). On the tasks of the critical educational scholar/activist. In R.Wagner and C. A. Hunter (Eds.), *Bridging the Gap between Theory and Practice in Educational Research.* Palgrave Macmillan.

Brittan, G. (1999). Enlightenment. In R. Audi (Ed), *the Cambridge Dictionary of Philosophy.* (p299) England, Combridge University Press.

Burbels, N.C. (1995). Reasonable doubt: toward a postmodern defence of reason as educational aim. In W. Kohli (Ed.), *critical conversation in philosophy of education.* London Routledg.

Clark, J. A. (2011). *Does Philosophy of Education Have a Future?* Conference Presentation 2011 Philosophy of Education Society of Australasia, Retrieved on 20.5.2010 from www.pesa.org.au/site/page/papers/2011-papers/clark2011.pdf

Curren, R. (2003). Prologue to 'Enlightenment Liberalism'. In R. Curren (Ed.), *a Companion to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing.

Delandshere, G. (2009). Making Sense of the Call for Scientifically Based Research in Education. In Bridging the Gap between Theory and Practice in Educational Research. In R.Wagner and C. A. Hunter (Eds.), *Bridging the Gap between Theory and Practice in Educational Research.* Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (1999) What Is Enlightenment? (Was is it Aufklärung?), Retrieved on 03.10.1999 from http://www.knuten.liu.se/~bjoch509/works/foucault/enlight.txt)

Gair, M. & Mariana, S. M. (2003). Ideology in Educational Research and Policy Making in the United States. In M. B. Ginsburg and J. M.Gorostiaga (eds). The Possibility and Importance of Transcendence. Limitations and Possibilities of Dialogue among Researchers, Policy Makers, and Practitioners, International Perspectives on the Field of Education.(pp.143-161) London: Routledge Falmer.

Harris, K. (1999). *Aims, whose aims? In the aims of education*. Collected articles edited by R. Marples, Routledge.

Kallendorf, C. (2003). Humanism. In L. Michael (Ed.), *a Companion to the Philosophy of Education.* Enlightenment and Action from Descartes to Kant, Cambridge University Press.

Kohli, E. (1995). Education for emancipatory, critical conversation in philosophy of education. In W. Kohli (Ed.), *critical conversation in philosophy of education.* London Routledg.

Losonsky, M. (2003). *Enlightenment and Action from Descartes to Kant* .London, Cambridge University Press. (Virtual Publication).

Lyotard, J.F. (1984). The Post modern Condintion: A report on knowledge. Translation from the French by Geoff Bennington and Brian Massumi, UK. Manchester University Press.

Robertson, E. (1995). *Recovering reason, in critical conversation in philosophy of education*. London: Routledg, 116-126,

Schmitter, A.M. & Tarcov, N. & Donner, W. (2003). Enlightenment Liberalism. In R. Curren (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education.* Blackwell Publishing.